

74 / CH 61705 B525

Nicole Berner (Hrsg.)

Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs

Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie

Kirchner, Constanze: Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Nicole (Hg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. kopaed: München 2018, S. 33-48

Constanze Kirchner

Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Einleitung

Wie und woran zeigt sich bildnerische Kreativität? Welche Merkmale von Kreativität lassen sich im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen erkennen und im Kunstunterricht fördern? Nicht jeder Schülerin und jedem Schüler gelingt es, zum Beispiel viele interessante Ideen zu entwickeln, stattdessen können Ideen strukturiert und mit großer Ausdauer gestalterisch umgesetzt werden. Umgekehrt fehlt es manchmal am bildnerischen Umsetzungsvermögen, auch wenn Ideenreichtum vorhanden ist. Weitere Merkmale kreativen bildnerischen Verhaltens sind u.a. Sensitivität für ein bildnerisches Problem, Humor, flexibles Umdenken, Vielfalt der Lösungsansätze, Qualität der Ausarbeitung eines Werkes usw. Das Vermögen zum bildnerisch-kreativen Verhalten von Schülerinnen und Schülern fußt in der Regel auf sehr unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, die intensiver individueller Förderung und Beratung bedürfen. Eine gezielte Kreativitätsförderung setzt an einzelnen Aspekten bildnerisch-kreativen Verhaltens im Kunstunterricht an, die zuvor durch exakte Beobachtung der verschiedenen Ausgangsbedingungen sowie des heterogenen Leistungsstands im Fach Kunst erkannt werden müssen. So bedeutet Lehrprofessionalität im Fach Kunst u.a., dass Kunstlehrpersonen in der Lage sind, anhand von Merkmalen bildnerischer Kreativität das Vermögen zum kreativen bildnerisch-ästhetischen Verhalten ihrer diesbezüglich heterogenen Schülerklientel angemessen zu diagnostizieren, zu beraten und entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten.

Der Beitrag entwickelt detaillierte Beobachtungskriterien, um die bildnerische Kreativität von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. Daran anknüpfend werden entsprechende Fördermethoden dargestellt, die sich an den bildnerisch-ästhetischen Interessen, den bildnerischen Gestaltungsvorlieben und dem besonderen bildnerischen Vermögen von Kindern und Jugendlichen in produktiven und rezeptiven Prozessen orientieren.

1. Merkmale von Kreativität und ihre pädagogische Relevanz

Angesichts der interdisziplinären Verankerung und Bedeutung von Kreativität sollen zunächst die am häufigsten genannten Merkmale von Kreativität dargelegt werden, um im Anschluss auf die Spezifik der bildnerischen Kreativität bzw. der Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen eingehen zu können.

Die kreative Person, das kreative Produkt, der kreative Prozess und das kreative Umfeld sind die klassischen Grundeinteilungen der psychologisch orientierten Kreativitätstheorien. Hinzu kommen die vielfältig verbreiteten Methoden und populären Techniken zur Kreativitätsförderung. Aus psychologischer Perspektive werden sieben Kriterien vorgeschlagen, um eine kreative Person zu beschreiben (u.a. Urban & Jellen, 1994; Wagner, 2003; Preiser & Buchholz, 2004): Kreativität braucht (1) Problemsensitivität, um ein Problem zu erkennen, (2) Einfalls- und Denkflüssigkeit oder auch Fluktualität genannt, um Lösungsideen zu entwickeln. Sie benötigt (3) Flexibilität im Denken für den Transfer – z.B. um Analogien von der Natur zu technischen Entwicklungen herzustellen – und Kombinationsfähigkeit, um Dinge, die nicht zusammengehören, zusammenzudenken. Davon kann die Qualität der Ideen profitieren. (4) Originalität entsteht, wenn man unkonventionelle und innovative Lösungen findet. Voraussetzung hierfür ist wiederum (5) die Durchdringung eines Problems, das Erfassen seiner Komplexität und Vielschichtigkeit. Darüber hinaus wird (6) die Ambiguitätstoleranz genannt, um zwei Seiten einer Medaille zu erkennen und unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen, also das Zwiespältige mit Humor oder auch mit Frustrationstoleranz auszuhalten oder zusammenzuführen. Als letzter Punkt ist die Ausarbeitung eines Werks, (7) die Elaborationsfähigkeit, anzuführen, die Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen beinhaltet und besonders von dem Kreativitätsforscher Mihaly Csikszentmihalyi (1997) betont wird.

Grundsätzlich wird zwischen subjektiver und objektiver Kreativität unterschieden. Subjektive Kreativität bezeichnet die individuelle kreative Leistung – die Leistung des Kindes, eine Form zu erfinden, z.B. einen Kopffüßler für die Menschardstellung. Subjektive Kreativität bedeutet, auf das jeweilige Individuum bezogen, dass kreative Problemlösungen entwickelt werden können. Um die Förderung dieses kreativen Vermögens bemüht sich besonders die Pädagogik. Psychologische Theorien fokussieren eher die objektive Kreativität, sie suchen nach den Ursachen für besonders kreative, kulturell bedeutsame Leistungen – etwa in den Künsten und Naturwissenschaften. Objektive Kreativität zeigt sich in jenen kulturellen Errungenschaften, die herausragend und genial die kulturelle Entwicklung und den technischen Fortschritt geprägt haben (z.B. Werke von Michelangelo, Mozart und Einstein). Statt von subjektiver und objektiver Kreativität, kann man auch von individueller und kultureller Kreativität sprechen. Wenn es heißt, dass Kinder und Künstler in besonderem Maße kreativ sind, dann stehen spezifische Merkmale einer kreativen Person dahinter – wie z.B. Neugierde und Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Intuition, überbordende Fantasie, Selbstvergeessenheit im Tun, Unkonventionalität und Flexibilität im Denken. Solche Personen suchen Widerstände und Grenzen, und sie denken u.a. mit bildnerisch-ästhetischen Mitteln über Wirklichkeit nach.

Nicht nur um bedeutsame Kulturleistungen hervorzubringen, sind eigenständige Ideen, flexibles Denken und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten erforderlich, generell benötigt die Persönlichkeitsentwicklung kreative Kräfte. Gerade um den Übergang in die Erwachsenenwelt zu meistern, sind Eigeninitiative, Ideenreichtum und Selbstbestimmtheit erforderlich. Denn es gibt viele offene Optionen, das Leben selbst zu gestalten, und es bedarf des Mutes,

neue Wege zu gehen. Kreativität ist nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch die Kraft, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen und das Leben selbst zu gestalten (Kirchner, 2014).

2. Bildnerische Kreativität

Vor allem Wilhelm Ebert (1973), Rudolf Seitz (1998), Constanze Kirchner und Georg Peez (2006) sowie Nicole Berner (2013a) bereiten das Thema Kreativität für die Kunstpädagogik auf. Ebert (1973, S. 150f.) erschließt das kreative Verhalten historisch als schöpferisches Tun und konzentriert sich auf den Problemlösungsprozess, der experimentell und zugleich strukturiert sowie erfinderisch durch Kombinations-, Transformations- und Transferübungen im Kunstunterricht gefördert werden kann.

Rudolf Seitz (1998) zeigt Wege auf, mit bildnerischen Übungen Fantasie und Kreativität zu fördern, und beschreibt, was eine kreative Person charakterisiert: Sie braucht Sensibilität und Assoziationsfähigkeit – muss also neugierig, aufnahmefähig und flexibel sein sowie bewusst wahrnehmen können. Originalität heißt zwar, neue Ideen zu entwickeln, aber nach Seitz auch, Materialien oder Werkzeuge unkonventionell einzusetzen – z.B. Obst oder Gemüse als Gestaltungsmaterial zu verwenden. Sich eine Sache anders vorstellen können, trägt nach Seitz ebenso dazu bei, originelle Lösungen zu erfinden, z.B. aus einer Paprika ein Boot zu bauen. Spontaneität und Mut, sich zu äußern, zielen auf ein gesundes Selbstvertrauen und Ich-Stärke, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese, auf logisches Denken (ebd.). Es braucht Mut, die Paprika als schwimmendes Objekt zu gestalten, und Imaginationsfähigkeit für das Umsetzen der Vorstellung in das Material. Eine Sache zu Ende führen, heißt über Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft zu verfügen, um eine bildnerische Arbeit abzuschließen. Konflikttoleranz und Humor werden ebenfalls als wichtige Voraussetzungen zum kreativen Verhalten genannt (ebd.).

Kirchner und Peez (2009) zeigen anhand von Fallstudien empirisch auf, wie sich Kreativität in der Grundschule systematisch durch bildnerische Übungen fördern lässt. Dass besonders Schülerinnen und Schüler, die aus anregungsarmen sozialen Kontexten stammen, ihre kreativen Fähigkeiten erheblich steigern können, belegt die Interventionsstudie mit Zweitklässlern, die über ein halbes Jahr hinweg eine kontinuierliche Förderung erhalten hatten. Kinder hingegen, die ohnehin bereits von zu Hause aus in ihrem kreativen Vermögen und in ihren gestalterischen Begabungen unterstützt werden, schneiden zwar im Kreativitätstest deutlich besser ab, weisen jedoch keine große Steigerung ihres Kreativitätspotenzials auf (Kirchner & Peez, 2009). Hierbei wurde der Kreativitätstest »Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch« (kurz: TSD-Z; Urban & Jellen, 1994; 1995) als Instrument eingesetzt, um Kreativität vor und nach dem Förderprogramm zu ermitteln. Da die Förderung nicht individuell auf die Kinder abgestimmt war, ist zu erwarten, dass mit einer passgenauen Förderung die bildnerischen Begabungen und das kreative Vermögen erfolgreich bei vielen Schülerinnen und Schülern gestärkt werden können.

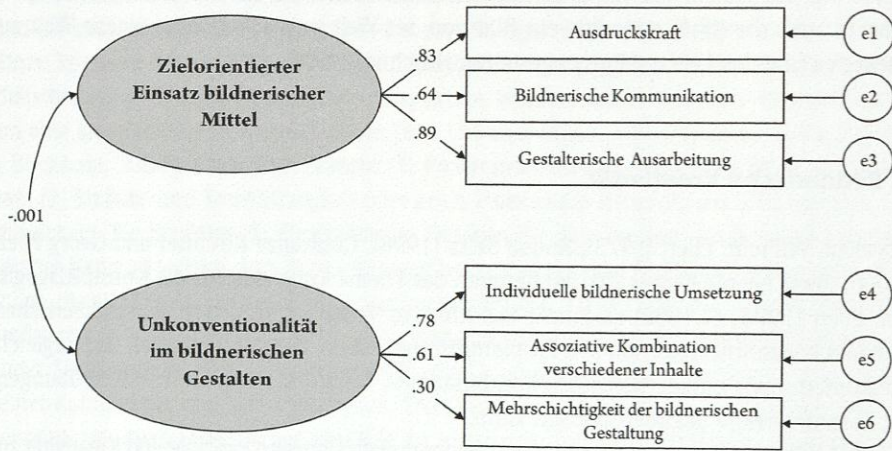


Abb. 1: Modell bildnerischer Kreativität (aus Berner, 2013a, S. 299)

Nicole Berner (2013a) entwickelt ein erstes theoretisch und empirisch fundiertes Modell zur Definition von bildnerischer Kreativität. Als Merkmale bildnerischer Kreativität beschreibt sie einerseits den zielorientierten Einsatz bildnerischer Mittel, der mit den Aspekten der Ausdruckskraft, der bildnerischen Kommunikation und der gestalterischen Ausarbeitung generell als ein Qualitätsmerkmal für bildnerische Werke zu bezeichnen ist. Dieser zielorientierte Einsatz bildnerischer Mittel wird andererseits mit der Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten verknüpft. Die Unkonventionalität speist sich wiederum aus drei Aspekten, nämlich der individuellen bildnerischen Umsetzung, der assoziativen Kombination verschiedener Inhalte sowie der Mehrschichtigkeit der bildnerischen Gestaltung (Abbildung 1).

Datengrundlage bildete hierbei die Grundschulstudie PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern; Lipowsky, Faust & Kastens, 2013). In einem videografierten Kunstunterricht in 33 zweiten Schulklassen entstanden über 600 plastische Schülerarbeiten, die für die Auswertung herangezogen wurden. Hierbei wurden Indikatoren bildnerischer Kreativität entwickelt, anhand derer alle Schülerarbeiten eingeschätzt wurden. Mittels Faktorenanalysen ergaben sich verschiedene Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität, die als Ansatzpunkte für eine Förderung genutzt werden können (Berner, 2013a).

Es zeigt sich, dass ein gewisses Maß an künstlerischer und handwerklicher Fähigkeit als Voraussetzung von Ausdruckskraft, gelingender bildnerischer Kommunikation, die eine Mitteilungsabsicht verdeutlicht, sowie sorgfältiger gestalterischer Ausarbeitung des Werks ebenso Bestandteil bildnerischer Kreativität ist wie die immanent vorhandenen (sieben) Kreativitätskriterien, die sich unter der Überschrift Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten in den Aspekten individueller bildnerischer Umsetzung (Problemsensibilität, Ideenfindung, originelle Lösungen), assoziativer Kombination verschiedener Inhalte (Flexibilität, Qualität der Ideen) und der Mehrschichtigkeit der bildnerischen Gestaltung (Durchdringung, Ambiguität, Humor) finden lassen (ebd.). Die gestalterische Ausarbeitung, die bildnerische Kommuni-

kation sowie die Ausdruckskraft bilden den zielorientierten Einsatz bildnerischer Mittel ab, und die individuelle Umsetzung, die Vielschichtigkeit sowie das assoziative Kombinieren verschiedener Inhalte charakterisieren das unkonventionelle bildnerische Gestalten (ebd., S. 298). Um bildnerische Kreativität hervorzubringen, muss demnach eine altersgemäße Grundkompetenz im bildnerischen Gestalten vorhanden sein, die mit unkonventionellem, vielschichtig angelegtem und assoziativem Handeln verbunden werden kann.

Aus interdisziplinärer Perspektive widmet sich die jüngst erschienene Anthologie »Begabungen entwickeln & Kreativität fördern« (Mehlhorn, Schöppe & Schulz, 2015) mit einzelnen Beiträgen der bildnerischen Kreativität. Hier geraten nicht nur das Verhältnis von Kreativität und Begabung in den Fokus der Überlegungen, sondern auch die Lösungswege im kreativen Prozess, die der besonderen Beobachtung und Förderung bedürfen (Schulz, 2015). Frank Schulz (2015, S. 434) betont, »für die Entwicklung von bildnerischer Begabung bedeutet dies unter dem Gesichtspunkt der Förderung von spezifischer Kreativität, dass es sowohl um die inhaltliche Substanz als auch um formale Aspekte der Gestaltung gehen muss«. Wie auch von Berner (2013a) empirisch anhand der Analyse von Schülerarbeiten festgestellt, beschreibt Schulz (2015, S. 430 ff.) die bildnerische Gestaltungsfähigkeit als wesentlichen Faktor bildnerischer Kreativität – neben den kreativen Problemlösungswegen – im Prozess bildnerisch-kreativen Schaffens. Im Hinblick auf die individuellen bildnerischen Begabungen richtet sich damit die Aufmerksamkeit auf die Kompetenz von Lehrpersonen, solche Fördermaßnahmen entwickeln und durchführen zu können, die ontogenetisch bedingte bildnerische Fähigkeiten ebenso berücksichtigen wie das kreative Vermögen: »Allgemeine Einsichten in das Wesen von Kreativität, ihrer Merkmale und Förderbedingungen reichen nicht aus, wenn unklar bleibt, was es denn heißt, bildnerisch kreativ zu sein« (Schulz, 2015, S. 435).

3. Lehrprofessionalität im Umgang mit bildnerischer Kreativität

Die Qualität des Kunstunterrichts hängt u.a. von der Kompetenz der Lehrperson ab, die Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und zu fördern. Deshalb sind der Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Kreativitätsförderung und zum Erkennen bildnerischer Begabungen bei Lehrpersonen von großer Bedeutung – vor allem, da das individuelle Vermögen zur bildnerischen Kreativität bei den Schülerinnen und Schülern außerordentlich heterogen geprägt ist. Grundlage der Entwicklung von Förderkonzepten zum kreativen und bildnerischen Vermögen ist das fundierte Diagnostizieren diesbezüglich vorhandener Lernvoraussetzungen hinsichtlich der kreativen Potenziale und der bildnerischen Begabungen von Schülerinnen und Schülern, die meist unabhängig von sozialen, kulturellen oder sprachlichen Voraussetzungen vorhanden sind.

In der Regel beziehen sich diagnostische Kompetenzen im Fach Kunst auf die in Kinderzeichnungen sichtbaren »Störungen«, wie z.B. kognitive oder psychische Entwicklungsdefizite. Spezielle bildnerische oder kreative Begabungen stehen selten im Fokus des diagnostischen Interesses.

Die diagnostische Kompetenz ist Teil des Professionswissens von Lehrpersonen (Kunter & Klusmann, 2010) und stellt eine Bündelung an Fähigkeiten dar, die zur Beurteilung und Einschätzung von Schülerleistungen und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen benötigt werden (Schrader, 2011). Der zunehmende Bedarf an förderdiagnostischen Kompetenzen ergibt sich aus der immer größer werdenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die auf die Förderung individueller Lernprozesse angewiesen sind. Die Diagnose und die Konzeption von Fördermaßnahmen sind an das fachdidaktische Wissen der Lehrperson gebunden, als Voraussetzung, um die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen sowie diese individuell beraten und sinnvoll fördern zu können.

Die Förderung von bildnerischer Kreativität setzt voraus, die individuelle Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihr kreatives und ihr bildnerisches Vermögen zu erkennen. Gerade im Kunstunterricht fällt häufig auf, dass vielfältige, höchst unterschiedliche Begabungen und sehr heterogene kreative Fähigkeiten vorhanden sind, die sich im bildnerischen Tun zeigen: Ideenreichtum, Detailgenauigkeit, Farbkomposition, Konstruktionsvielfalt, Körperausdruck, räumliches Darstellungsvermögen, Unkonventionalität, Durchhaltevermögen, Handgeschicklichkeit usw. sind Aspekte, die mehr oder weniger ausgeprägt das bildnerisch-ästhetische kreative Verhalten bestimmen und die zum Teil in nur einem speziellen Bereich außerordentlich leistungsstark existieren. Sucht man nach Indikatoren, z.B. zeichnerischer Begabung bei Kindern und Jugendlichen, zeigt sich, dass fortgeschrittene Zeichnerinnen und Zeichner bestimmte Faktoren aufweisen, die mit bildnerischen Begabungen einhergehen: akzelerierte Entwicklung des zeichnerischen Vermögens, ausgeprägte visuelle Aufmerksamkeit, Gedächtnis für Bilder, Nutzen von Vorlagen, Interesse an tiefenräumlicher Darstellung, intensives Zeichnen aus der Vorstellung, ausgeprägte Vorstellungsfähigkeit, thematische Präferenzen und hohe Motivation als Gestaltungsmotor (vgl. Miller 2013). Die Kenntnis solcher Merkmale trägt dazu bei, bildnerische Begabungen zu erkennen.

Gelingt es, die kreativen und bildnerischen Stärken der Schülerinnen und Schüler zu analysieren und zu fördern, wirken sich diese Maßnahmen nicht nur leistungssteigernd aus, sondern sie tragen auch in hohem Maße zur Selbstwirksamkeitserfahrung und damit zur Stärkung von Selbstkompetenz bei (vgl. Rittelmeyer, 2010; Kirchner, 2014). Wesentliche Fragestellungen sind insofern, wie Unterricht gestaltet sein muss, um nicht nur einen konkreten Lernzuwachs zu erreichen, sondern auch um Begabungen zu entwickeln und Kreativität zu fördern – und zwar sowohl hinsichtlich individueller Leistungen, Stärken und Schwächen. Für Fördererfolge spielen darüber hinaus die Kreativitätsvorstellungen und die Einstellungen der Lehrpersonen zum Kunstunterricht eine große Rolle. Mit speziellen Aufgabenstellungen, Beobachtungsprotokollen, Reflexionsanstößen zur Selbsteinschätzung für die Lernenden, Austausch im Vergleich zur Fremdeinschätzung von Lehrenden, Videoanalysen und Fragebögen können individuell zugeschnittene Förder- bzw. Beratungskonzepte entwickelt werden. Solche Förder- und Beratungskonzepte werden für das Fach Kunst im Kontext des Projekts zur Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet) am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg entwickelt, erprobt und evaluiert. Das Projekt LeHet wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«

von Bund und Ländern durchgeführt, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (<http://www.uni-augsburg.de/de/projekte/lehet/>).

4. Aufgaben stellen: Bildklischees aufbrechen – bildnerische Probleme lösen

Aufgaben knüpfen grundsätzlich am Vorwissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler an. Eine Aufgabenkonstruktion ist abhängig von Altersgruppe wie Unterrichtsziel, sollte idealerweise lebensweltorientiert sein und nicht nur auf isoliertes handwerkliches Können oder das Anwenden bildnerischer Mittel zielen, sondern in besonderem Maß anregen, ein bildnerisches Problem zu erkennen und zu lösen, bildnerische Lösungsideen zu entwickeln, konstruktive oder motivische Transferlösungen oder Lösungen mit Hilfe von Kombinationen zu erfinden. Frank Schulz (2015, S. 454f.) zeigt exemplarisch anhand der Formulierung geeigneter Aufgabenstellungen, inwiefern einzelne Aspekte bildnerischer Kreativität gefördert werden können. So entscheidet sich beispielsweise die Qualität bildnerisch-kreativer Aufgaben u.a. daran, wie es gelingen kann, Bildklischees zu vermeiden (ebd.). Während im Grundschulalter häufig die Motive Baum, Haus, Blume oder Sonne dargestellt werden, neigen die Schülerinnen und Schüler im Jugendalter dazu, u.a. Sonnenuntergänge, ein einzelnes Auge, Liebespaare, Ufos, Totenköpfe, Kreuze als Motive gestalterisch einzusetzen. Auf die Verwendung von Anti-Klischee-Listen im Unterricht mit »verbotenen« Bildmotiven weist schon Heinz Schmitt (2002) hin. Darüber hinaus kann bereits die Konstruktion entsprechender Aufgabenstellungen zur Kreativitätsförderung beitragen, indem sie ein bildnerisches Problem beinhalten, das sich nicht mit klischeehaften Darstellungsweisen vereinbaren lässt (Schulz, 2015, S. 454). Schulz vergleicht die Ergebnisse von Aufgabenstellungen – beispielsweise einen herkömmlichen Baum zu zeichnen oder aber einen Baum darzustellen, auf den man nicht klettern kann. Die eigenständige Lösung des gestalterischen Problems führt bereits dazu, dass stereotype Motivdarstellungen reduziert und individuelle, zum Teil sehr humorvolle Bildlösungen angeregt werden (ebd., S. 454f.). Formale Impulse können somit helfen, »Bildklischees aufzubrechen und die spezifisch bildnerische Kreativität zu fördern« (ebd., S. 456). Ein anderer Weg, neue Ausdrucksformen zu entwickeln, den Frank Schulz im Rückgriff auf den Reformpädagogen Louis Prang (1902) vorschlägt, ist die Verknüpfung der bildnerischen Aufgabe mit emotionalen, haptischen, szenischen oder akustischen Elementen, sodass die Vorstellungskraft aktiviert wird und individuelle sinnliche Eindrücke die bildnerische Umsetzung begleiten (ebd., S. 454f.).

Aufgaben, die der Übung, der Wiederholung und der Festigung dienen, sind hier nicht gemeint, sondern vielmehr Erarbeitungsaufgaben, die das Ziel des Erkundens, Entwerfens, Strukturierens, Verbalisierens verfolgen, sowie Entwicklungsaufgaben, die Experiment, Exploration und offene Lösungswege beinhalten. Vertiefungs- und Transferaufgaben zielen auf die Verknüpfung und Vernetzung von Zusammenhängen. Eindeutige Lösungswege in einer Aufgabenstellung mit klarem Bezug auf einzelne Arbeitsschritte sind eher als Testaufgaben geeignet, als offene Aufgabenstellungen, die der Förderung von Kreativität im bildnerisch-

ästhetischen Verhalten angemessen sind. Offene Aufgabenstellungen, die individuelle Lösungen erlauben, bedürfen zwar auch vorab festgelegter Kriterien, darüber hinaus aber zusätzlich intensiver individueller Begleitung durch die Lehrperson. Inwiefern das Gelernte selbstständig auf einen neuen Sachverhalt übertragen werden kann oder ob es mehr oder weniger Hilfestellung erfordert, ist ein Kriterium für das Lösungsniveau einer Aufgabe.

Impulse für unkonventionelle und innovative Lösungen werden beispielsweise durch neue mikro- oder makroskopische Blickweisen, Verzerrungen oder Verdichtungen gestiftet. Die Intensität der Auseinandersetzung steigert sich mit der sukzessiven Durchdringung eines Problems, initiiert durch Teilaufgaben, die das Erfassen der Komplexität und Vielschichtigkeit der Aufgabe ermöglichen. Humorvolle oder doppeldeutige Bildbeispiele weisen auf unterschiedliche Perspektiven hin, und mit Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen können ausdrucksstarke bildnerische Werke mit gezielt eingesetzten Herstellungsverfahren, Darstellungskonzepten und Stilmitteln entstehen. Eine Aufgabenstellung, die das Fördern von Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten verfolgt, sollte sich vor allem auf die Anwendung von Methoden, Bilder zu gestalten, richten und Freiraum für persönliche Ideen, Gedanken, Fantasien, Welt- und Selbstbilder bieten.

5. Methoden zur Förderung bildnerischer Kreativität

Herkömmliche Kreativitätsübungen, auch wenn sie bildnerisch angelegt sind, zielen meist auf einzelne Kreativitätskriterien, wie flüssiges Denken (Fluktualität), etwa mit Übungen zum assoziativen Weiterzeichnen, oder auf das Umdenken, Transformieren und Kombinieren (Flexibilität) mit kognitiv orientierten Aufgaben. Häufig genannte Lösungen gelten dabei als konventionell und wenig originell, seltener gewählte Problemlösungen werden als innovativer dargestellt. Positiv gewertet wird das flexible Denken innerhalb unterschiedlicher Gegenstandsbereiche oder etwa das kritische Ausloten der bildnerischen Problemstellung.

Mangelnde Ausdauer, geringes Selbstbewusstsein, motorische Unsicherheit, geringes Ideenpotenzial, unklare Vorstellungen, mangelnde Motivation oder wenig Anstrengungsbereitschaft werden in solchen Übungen nicht berücksichtigt, obgleich sie wesentlicher Bestandteil kreativen Verhaltens sind. Hier gilt es vor allem herauszufinden, an welchen Punkten das persönliche ästhetische Interesse und die jeweiligen Ausdrucksbedürfnisse positiv verstärkt werden können. Wenn von der Lehrperson besondere bildnerische Kompetenzen erkannt werden, können die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, diese in besonderem Maße auszuprägen, z.B. durch eine Wettbewerbsteilnahme in Foren und auf speziellen Internetplattformen oder durch Empfehlungen für Stipendien im Fachverband, von Sommerakademien oder ähnlichen Einrichtungen.

Übungen, die das Umdenken, das Assoziieren, das Gestalten mit ungewöhnlichen Materialien usw. anstoßen, können die Vorstellungsfähigkeit anregen, z.B. durch Aufgaben zum Weiterzeichnen. Das Imaginationsvermögen wird aktiviert, etwa um eine Sache anders zu sehen und umzudenken oder um mit ungewöhnlichen Materialkombinationen neue

Ausdrucksmöglichkeiten zu erschließen. Auch die eigenen Fähigkeiten können hierdurch in einem neuen, positiven Licht gesehen werden.

Weitere Möglichkeiten, um speziell bildnerische Kreativität zu fördern, sind das Nutzen von Zufallsverfahren, das Verwenden von Recyclingmaterial, bildnerisches Brainstorming, kooperatives Vorgehen, um gemeinsam Ideen zu entwickeln, oder gattungsübergreifend zu arbeiten – z.B. durch die Umsetzung eines Musikstücks oder Textes in ein Bild.

Woran Merkmale bildnerischer Kreativität im Unterricht zu erkennen sind, lässt sich mit einfachen Beobachtungsfragen feststellen. Solche Fragen zielen auf die Fähigkeit zur Neugierde, zur Ideenentwicklung, den Umgang mit Gestaltungsschwierigkeiten, den Einsatz neuer Materialien, das Experimentierverhalten, die Eigenständigkeit, das Vermögen, Ideen und bildnerische Ansätze zu revidieren und zu verbessern, auf die Kombinationsfähigkeit, die Suche nach neuen Problemlösungen, die humorvolle, kritische oder freudige Herangehensweise an ein Problem oder auf die Reflexion über den Gestaltungsprozess (vgl. Berner, 2013b, S. 151f.).

Auch kann der Blick auf die Schülerarbeiten gerichtet werden: Liegt eine eher konventionelle Darstellung vor oder eine ausgefallene Lösung? Gibt es überraschende, lustige, irritierende Effekte? Ist die bildnerische Intention erkennbar? Tragen die handwerklich-technische und die kompositorisch-gestalterische Ausarbeitung dazu bei, den Ausdruck zu steigern?

Zentral bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen ist die Frage, auf welche bildnerischen Fähigkeiten sich die Förderung richtet. Fachlich gesehen können dies neben dem Fokus auf das kreative bildnerische Vermögen auch die technische Bewältigung sein, die gegenständliche Darstellung, die Verdeutlichung des Bildinhalts oder die qualitative Steigerung der Bildaussage. Im Hinblick auf die Elaborationsfähigkeit und die Durchdringung eines Problems kann es auch von Bedeutung sein, z.B. Entwurfsprozesse zu optimieren, die Geschicklichkeit beim Sägen zu trainieren, auf Wesentliches reduzieren und verdichten zu können, Farbmischungen zu üben oder auch das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler zu vertiefen, um z.B. epochale Zuordnungen vornehmen zu können, über Fachbegriffe zur Architekturbeschreibung zu verfügen oder Methoden der Werkanalyse anwenden zu können.

Das kreative Vermögen, u.a. Gestaltungsideen zu entwickeln, prozessorientiert zu arbeiten, konzeptuell ein Problem zu durchdringen, ein Werk auszuarbeiten und zu verbessern, bedarf der Übung. Oftmals existiert die Vorstellung, das Üben im Kunstunterricht richte sich vorrangig auf das Zeichnen und Gestalten nach sichtbarer Wirklichkeit. Doch auch das Entwickeln von Vorstellungsbildern und fantasievollen, witzigen und schöpferischen Ausdrucksweisen ist elementarer Bestandteil bildnerischer Gestaltung und Übung. Denn die Imaginationsfähigkeit ist Voraussetzung der Darstellung. Beispielsweise benötigen wir Vorstellungsfähigkeit, um die möglichen Lösungen einer bestimmten Aufgabe vor auszudenken.

Mögliche Übungen, um speziell die bildnerische Kreativität zu fördern, könnten sich u.a. auf folgende Gestaltungsaspekte beziehen:

- Übertreibung des Wichtigen, Herausarbeiten von Typischem, Reduzieren auf Wesentliches, Verkleinern und Vergrößern, surreale Veränderung von Proportionen,

- Emotionalisierung eines Sachverhalts, Einbinden von Witz und Humor, prägnantes Verdichten von Sinnschichten,
- ungewöhnliche Kontexte herstellen, Ungewöhnliches kombinieren, Transformieren von Gegenständen in unbekannte Objekte, Zusammenfügen und Collagieren zu Unvorhersehbarem usw.

6. Bildnerisch-ästhetisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Intrinsische Motive, bildnerisch-ästhetische Interessen und Präferenzen, Ausdrucksbedürfnisse, Gestaltungs Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen bestimmen das bildnerisch-ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen – neben den speziellen bildnerischen Begabungen und der bildnerischen Kreativität. Erst die Summe aus dem Vermögen zur bildnerischen Kreativität, aus bildnerischen Begabungen sowie erlernten bildnerischen Kompetenzen ergibt die bildnerischen Potenziale, über die eine Person verfügt. Um den Lernstand zu erkennen und die vorhandenen Potenziale angemessen zu fördern, entsteht die Notwendigkeit, diese heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler exakt zu beleuchten.

Mögliche Aspekte, um ein besonderes kreatives oder bildnerisches Vermögen erkennen zu können, sind u.a. die Unkonventionalität eines Bildkonzepts, die Ideenflüssigkeit, die Ausdauer und Konzentration bei der Arbeit oder das Einfühlungsvermögen. Manche Schülerinnen zeigen keinerlei Interesse am Zeichnen, dafür konstruieren sie leidenschaftlich gerne. Andere Schüler besitzen eine enorme Farbsensibilität oder sie können mit ihrem Körper gestalterische Bewegungen auf höchstem Niveau ausführen. Es lässt sich fragen: Welche Vorgehensweise wird bei den Gestaltungsprozessen bevorzugt? Beispielsweise gibt es Schülerinnen, die in faszinierender Weise die äußere Wirklichkeit beobachten und diese exakt darstellen können. Andere Schüler präferieren die Gestaltung innerer Bilder, Fantasien und Visionen. Oder: Welche Ausdrucksvorlieben (zeichnen, malen, bauen, formen, konstruieren, szenisches Spiel ...) liegen vor? Welche Themen-, Material- oder Farbpräferenzen gibt es? Existieren Darstellungsvorlieben (bei welchem Stand der bildnerischen Entwicklung)? Gibt es Präferenzen für Kunst- und Umweltbetrachtung (historische oder biografische Geschichten, Lebensumfeld, Architektur usw.)? Wird gerne experimentiert? Ist der Strich suchend oder klar, zurückhaltend oder expressiv? Diese und weitere Fragen können helfen, einen Gesamteindruck von den bildnerischen Fähigkeiten einer Klasse zu erhalten.

Zusammenfassend können folgende mögliche Beobachtungskriterien genannt werden:

Bildnerische Interessen und Präferenzen:

- Präferenzen für Grafik oder Farbe, räumliches Gestalten, Bauen, Formen, Konstruieren, mediales Gestalten oder Tanz, Theater, Performance ...
- Vorlieben für bestimmte Materialien, Farben, Gestaltungsformen, Verfahren, Ausdruck innerer Wirklichkeit oder Darstellung äußerer Wirklichkeit ...

- Vorlieben für Bildsorten, Kunststile, Epochen, Darstellungsweisen, Medien, Architektur
- Unkonventionalität der Bildkonzepte, Ideenreichtum ...
- Detailgenauigkeit, Komposition, Konstruktionsvielfalt, Handgeschicklichkeit ...
- Durchhaltevermögen, Intensität, Konzentration, Versunkenheit ...
- Vorgehensweise: Experimentieren, Konstruieren, Entwerfen, Skizzieren, Nachdenken ...
- suchender Strich, entschiedene Linie, Farbsensibilität, Konstruktionsgeschick ...

Vermögen zur bildnerischen Kreativität:

- Einfalls- und Denkflüssigkeit (Fluktualität)
- Qualität der bildnerischen Ideen (Flexibilität)
- gestalterische Problemsensitivität
- unkonventionelles, innovatives Verhalten (Originalität)
- Fähigkeit zur Durchdringung eines Sachverhalts (Komplexität)
- Vermögen zur Ausarbeitung (Elaboration)
- Ambiguität/Frustrationstoleranz
- Humor

Bildnerische Begabung:

- überdurchschnittliche Entwicklung des bildnerischen Vermögens
- ausgeprägte visuelle Aufmerksamkeit/ Gedächtnis für Bilder
- Interesse an tiefenräumlicher Darstellung
- intensives Gestalten aus der Vorstellung mit ausgeprägter Vorstellungsfähigkeit
- hohe Motivation als Gestaltungsmotor
- flüssige, flexible, originelle bildnerische Lösungssuche
- humorvolles, vielschichtiges bildnerisches Darstellen
- sorgsame Ausarbeitung und Überprüfung bildnerischer Lösungen

Hinsichtlich der bildnerischen Kompetenzen, die es im Kunstunterricht zu erwerben oder außerschulisch zu vermitteln gilt, zeigt sich, dass sowohl in produktiven wie in rezeptiven bildnerischen Prozessen Aspekte der drei oben genannten Dimensionen (Interessen und Präferenzen, bildnerische Kreativität und Begabungen) gefordert und gefördert werden. Freilich liegt der Schwerpunkt dabei auf den erlernbaren Fachinhalten und den curricularen Vorgaben, doch die Lehrperson knüpft an dem jeweiligen Lern- bzw. Leistungsstand an, leitet hiervon relevante Lernziele ab und wählt Inhalte, Methoden und Sozialformen aus, um entsprechende Unterrichtssequenzen durchzuführen, anzupassen und zu reflektieren. Zugleich können die Lernziele gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt werden – damit verbunden auch, worauf der Unterricht zielen soll, z.B. auf Kreativitätsförderung oder die Vermittlung von Gestaltungsprinzipien. Die Lernenden können bei der

Planung und Durchführung sowie der Bewertung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens beteiligt sein, und es können gemeinsame Zielvereinbarungen getroffen werden.

Da im Fach Kunst – wie auch in anderen hervorbringend gestaltenden Fächern (Musik, Sport, Literatur) – individuelle, emotionale und ästhetische Anteile eine große Rolle spielen, bezieht sich die Reflexion des Leistungsstands nicht allein auf den Lernzuwachs von Fachwissen, sondern beinhaltet in besonderem Maße auch die Selbsteinschätzung hinsichtlich des Vermögens zur bildnerischen Kreativität, zur individuellen bildnerischen Begabung sowie zu den eigenen bildnerischen Interessen und Präferenzen. Erst dann lässt sich das eigene Leistungsniveau hinsichtlich des bildnerisch-ästhetischen Verhaltens bestimmen.

Zielt die Selbsteinschätzung auf die Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten, geht es darum, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen. Liegen die Stärken beispielsweise eher im Bereich der Anstrengungsbereitschaft, der Elaboration oder im schnellen Entwickeln von Ideen? Durch genaues Beobachten und Reflektieren der eigenen Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre kreativen Fähigkeiten zu erkennen und entsprechend zu stärken oder Defiziten entgegenzuwirken. Bei manchen Personen sind Ideenflüssigkeit und Ideenflexibilität gut vorhanden, aber die Elaboration ist weniger ausgeprägt, andere hingegen entwickeln eher konventionelle Ideen, diese werden aber detailreich ausgearbeitet. Nur wenn man weiß, wo die Stärken und Defizite sind, kann man entsprechend üben und als Lehrperson Aufgaben stellen, die in dem einen oder anderen Bereich fördern. Kreativitätsförderung bedarf der Achtsamkeit und der Aufmerksamkeit auf die eigenen kreativen Fähigkeiten (Brodbeck, 1999) und in hohem Maße der Selbstreflexion.

7. Selbstreflexion: Motor zur Entwicklung bildnerischer Kreativität

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Entwicklung eines Instruments zur Leistungsbeurteilung befasst, beschreiben Folkert Haanstra und Talita Groenendijk (2016) Niveaustufen zu einzelnen Leistungsaspekten im Kunstunterricht. Das aufwendig konzipierte Modell fußt auf jeweils vier Niveaustufen hinsichtlich 19 verschiedener Leistungsaspekte und beinhaltet, dass die Lernenden eine Selbsteinschätzung zu den unterschiedlichen Aspekten abgeben und die Lehrenden ebenfalls eine Beurteilung der Leistung vornehmen, sodass im anschließenden Gespräch über die möglicherweise divergierenden Einschätzungen eine gemeinsame Reflexion stattfinden kann. Die Leistungsaspekte beziehen sich auf produktive und rezeptive Anteile, die eine Anbahnung von Bildkompetenz ermöglichen sollen (Haanstra & Groenendijk, 2016, S. 292ff.). Einige der Leistungsaspekte zielen dabei auf Kriterien bildnerischer Kreativität – wie beispielsweise Inspirationsquellen sammeln, Experimentieren, Ausdauer/Durchhaltevermögen oder offen/neugierig sein (Groenendijk & Haanstra, 2016, S. 307f.). Auch wenn die Kriterien Ausdauer/Durchhaltevermögen und Offen/Neugierig-Sein keine fachbezogenen Kriterien sind und damit nicht unmittelbar der Entwicklung von Bildkompetenz dienen (Groenendijk & Haanstra, 2016, S. 310), sind sie doch für die bildnerische Kreativität relevant. Denn vor allem durch die Sensibilisierung und

Aufmerksamkeit für jene Persönlichkeitsmerkmale im bildnerisch-ästhetischen Verhalten, die der Kreativität dienen, lässt sich das individuelle kreative Vermögen steigern (Brodbeck 1999).

Auch aus der sogenannten Hattie-Studie geht hervor, dass der Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus der größte Effekt auf den Lernerfolg zukommt – deutlich vor allen anderen Kriterien wie etwa der kognitiven Entwicklung, dem Micro-Teaching oder der Lehrer-Schüler-Beziehung (Lotz & Lipowsky, 2015, S. 103). Insofern scheint es außerordentlich erstrebenswert, im Kunstunterricht sehr gezielt mit den Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Kriterien nicht nur die fachlichen Leistungsaspekte, sondern auch individuelle bildnerische Interessen, Begabungen und kreative Fähigkeiten zu reflektieren.

Es können beispielsweise Rückmeldesysteme entwickelt werden, die eine Selbsteinschätzung im Schaffensprozess und zum bildnerischen Ergebnis sowie in der Auseinandersetzung mit Bildern fördern. Kriterien wie Ideenfindung, Originalität, Durchdringung eines Sachverhalts, Komposition, Ausdrucksstärke, Dokumentation eines gestalterischen Prozesses, Verwendung bildnerischer Mittel, Arbeitsfortschritt, konzeptuelle Fundierung, Offenheit, Kenntnisse von Gattungen, Epochen, handwerklich-technische Realisation, Präsentation, Selbstreflexion, Kooperationsfähigkeit, Mitarbeit, Sozialverhalten etc. können als Grundlage für ein Feedback herangezogen werden. Übernimmt auch die Lehrperson eine solche Einschätzung, kann ein strukturiertes Gespräch zu den verschiedenen Bereichen auf Basis der ausgefüllten Feedbackbögen stattfinden.

Eine andere Möglichkeit, die Selbstreflexion anzuregen, ist das schriftliche oder mündliche Befragen der Schülerinnen und Schüler – etwa nach ihren bildnerisch-ästhetischen Präferenzen in Produktion und Rezeption (z.B. Bildsorten vorlegen, Material-/Gestaltungsvorlieben erfragen) oder nach bildnerisch-ästhetischen Potenzialen und kreativen Fähigkeiten.

8. Fazit

Bildnerische Kreativität ist in bildnerischer Produktion und bildnerischer Rezeption festzustellen, da die persönlichkeitspezifischen Kreativitätsmerkmale unabhängig von bestimmten Inhaltsfeldern vorkommen. Bildnerische Kreativitätstests geben nur eingeschränkt Auskunft über die kreativen Fähigkeiten einer Person, da sie fast ausschließlich auf die Kriterien des flüssigen und flexiblen Denkens zielen und weitere Aspekte bildnerisch-kreativen Vermögens unberücksichtigt lassen. Um bildnerische Kreativität im ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen, zu erkennen und zu fördern, sind Entwicklungsvoraussetzungen, bildnerisch-ästhetische Interessen und individuelle bildnerische Begabungen ebenso zu berücksichtigen wie der fachbezogene Lernstand. Denn die Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten ist kontextgebunden und kann nur im Verhältnis von Entwicklungsstand, bildnerisch-gestalterischen Fähigkeiten, bildnerischen Begabungen und Präferenzen sowie motivationalen und volitionalen Faktoren verortet werden.

Gleichwohl lässt sich bildnerische Kreativität fördern – am besten individuell und mit reflexiver Beteiligung der Lernenden. Die Dokumentation des Lernfortschritts mittels Beob-

achtungsbögen durch die Lehrperson oder anhand von Portfolios durch die Lernenden ist hierbei unerlässlich. Ausgangspunkt sind die bildnerischen Potenziale der Lernenden, die auf bildnerische Interessen und Präferenzen, auf das Vermögen zur bildnerischen Kreativität sowie auf die vorhandenen bildnerischen Begabungen der Schülerin/des Schülers rekurrieren und den individuellen fachlichen Lernstand berücksichtigen.

Das Fördern von Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten erfordert jedoch nicht nur Fördermaßnahmen, die an den bildnerischen Potenzialen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, sondern auch Lehrpersonen, die mit didaktischer Kreativität, ausgezeichneter Fachkenntnis und großer Lehrprofessionalität unterrichten. Denn sowohl der geschulte bildnerisch-praktische Blick auf die altersgemäßen gestalterischen Ausdrucksformen als auch umfassendes kunstdidaktisches Wissen sind erforderlich, um die bildnerische Kreativität zu steigern.

Literatur

- Berka, W., Brix E. & Smekal, Ch. (Hrsg.). (2003). *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst*. Wien: Böhlau.
- Berner, N. E. (2013a). *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: kopaed.
- Berner, N. E. (2013b). *Kreativität: Merkmale erkennen und fördern*. In C. Kirchner (Hrsg.), *Kunst – Didaktik für die Grundschule* (S. 145-154). Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Berner, N. E., Lotz, M., Kastens, C., Faust, G. & Lipowsky, F. (2010). *Die Entwicklung der Kreativität und ihre Determinanten in den ersten beiden Grundschuljahren*. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 3 (2). 72–84.
- Braun, D. (2007). *Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Brodbeck, Karl-Heinz (1999). *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burow, O.-A. (1999). *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997). *Kreativität. (Originalausgabe: Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dinkelmann, K. (2008). *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*. München: Utz.
- Ebert, W. (1973). *Kreativität und Kunstpädagogik*. Ratingen: Henn.
- Gardner, H. (1999). *Kreative Intelligenz. (Originalausgabe: Extraordinary Minds, New York 1997)*. Frankfurt am Main: Piper.
- Groenendijk, T. & Haanstra, F. (2016). *Evaluation der auf dem Kompetenzmodell des CEFR-VL basierenden visuellen Rubriken durch Lehrende und Schüler/Schülerinnen*. In E. Wagner & D. Schönau (Hrsg.), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp* (S. 300-318). Münster: Waxmann.
- Haanstra, F. & Groenendijk, T. (2016). *Erstellung eines auf dem Kompetenzmodell basierenden Instruments zur Leistungsbeurteilung*. In E. Wagner & D. Schönau (Hrsg.), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp* (S. 292-299). Münster: Waxmann.

- Hemmer-Junk, K. (1996). *Kreativität. Weg und Ziel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517). Wiesbaden: Springer.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern*. Braunschweig: Westermann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Mehlhorn, G., Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.). (2015). *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed.
- Miller, M. (2013). *Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter*. München: kopaed.
- Miller, M. (2015). *Zeichnerische Begabung. Ein Phänomen zwischen Wahrheiten, Vorurteilen und Mythen*. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 467-502). München: kopaed.
- Preiser, S. & Buchholz, N. (2004). *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*. Heidelberg: Asanger.
- Rittelmeyer, Ch. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Schmitt, H. (2002). *Kreativität – entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? Kunst+Unterricht* (261), 4-11.
- Schmitt, H. (2002). *Kreative Methoden. Kunst+Unterricht* (261), 13-25.
- Schrader, F.-W. (2011). *Lehrer als Diagnostiker*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683-698). Münster: Waxmann.
- Schulz, F. (2015). *Das Problem der bildnerischen Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung*. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 405-466). München: kopaed.
- Seitz, R. (1998). *Phantasie & Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. München: Don Bosco.
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1994). *Manual zum TSD-Z (Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch)*. Hannover: Swets.
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt am Main: Swets.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität fördern, fördern, erkennen und testen*. *Lernende Schule* 7 (26), 32-34.
- Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.). (2016). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster: Waxmann.

Wagner, M. (2003). Kreativität und Kunst. In W. Berka, E. Brix & Ch. Smekal, (Hrsg.), *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst* (S. 51-84). Wien: Böhlau.

Abbildungen

Abbildung 1: aus: Berner, N. E. (2013). *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: kopaed, S. 299 © kopaed